

## 「筆者の論理」を読む説明的文章の実践 —筆者と読者の立場の違いをもとにしたテキストの解釈—

丸田 健太郎

### 1 はじめに

本校国語部では、「論理」を切り口とした実践の開発、蓄積を進めてきた。「論理」を切り口にすることで、授業者は教材研究の新たな視点を持ち、授業方法や展開について考えを深めることができると考える。また、本校の研究主題には〈他者〉が掲げられている。ここでの〈他者〉とは、学習の中で出会う対象物、例えばテキストや筆者、授業者、学習者などのことである。〈他者〉との出会いは、児童の学びを生み出す。国語科で言えば、テキスト内の登場人物や描写を〈他者〉として読むことで、学習者の考えが生まれ、他の学習者という〈他者〉との交流を経て、考えが転換したり深まったりすると言える。

上記のような、本校の研究のテーマである〈他者〉、そして国語部の研究テーマである「論理」の結節点を考えると、テキストを生み出す筆者そのものを〈他者〉として読み取ることに学びの可能性があると考えるに至った。筆者は自身の考えをテキストに表していくことから、テキストには「筆者の論理」が内在される。

本稿では、「論理」を切り口として開発した実践の報告を行い、「論理」をどのように授業の中で扱うか、そして児童が「論理」を読むことでどのような学びがもたらされるのか考察する。

### 2 単元デザイン—「筆者の論理」という視座—

本単元で用いる教材は、学校図書4年に掲載されている「さわっておどろく」（広瀬浩二郎）である。また、第3次では学校図書4年に掲載されていた「点字を通して考える」（黒崎恵津子）を読み比べる教材として用いた。本単元における〈他者〉としては、「教材（テキスト）」における〈他者〉と教室における〈他者〉の二つを想定して授業を構想した。

まず一つ目は、「さわっておどろく」の教材本文における〈他者〉である。このテキストに内在される〈他者〉は、さらに「テキスト」（「対象の論理」）と「筆者」に分けられる。筆者はテキストを生み出す過程で、自身の経験の振り返りや考えを表現することが求められる。つまり、筆者の立場から見れば、テキストは「主体の論理」そのものであるとすることができる。本稿では、このような筆者が生み出す論理を「筆

者の論理」とする。このような視座を設けることにより、テキストの内容が筆者の立場から示されているのか、そして筆者の立場と主張の関係を考える切り口になると考える。

本単元で扱う「さわっておどろく」では、視覚障害の当事者である筆者が自身の経験を多く語っている。つまり、この教材は「筆者の論理」が強く表れた教材であると捉えることができる。説明的文章の読解においては、筆者の主張や根拠が自明のものとして語られる場合もあるが、論説文などのように筆者自身の主張が読み手に伝えられる場合もある。このような文章の特性の違いを読み解くことは、テキストの構成を考えるための手がかりになると考える。

二つ目は、教室における〈他者〉である。これには授業者や他の児童が当てはまる。本単元では、「対象の論理」を読み解く際に「主体の論理」を活用しながら説明することを学習の課題として設定している。そのため、児童自らの「主体の論理」とテキストから読み取ることができる「対象の論理」をバランスよく結びつけ、根拠として〈他者〉に提示することが必要である。このことから、〈他者〉という相手意識を持つことの必要性や自らを変容させていくことへの切実さを意識させることができると考える。

本授業を行う学級の児童は、特に説明文の読みにおいて論理的に文章のつながりを理解し、根拠を説明することができている。一方、本文の記述を超える箇所を説明する過程においては、一般的に理解されている内容よりも、自身の考えを主張するあまり他の児童の理解を得ようとする意識に隔たりが見られることがある。筆者やテキストという〈他者〉に触れることを通して、教室内の〈他者〉も受け入れ、自身の学びに活かす姿勢を身に付けさせたい。

また、本実践においては、特にテキストの論理（「対象の論理」）そのものを理解することはできても、論理の空所となる部分を説明する際に課題が見られると予想される。そのため、本実践ではテキストを常に意識させること、そして「対象の論理」を十分に深めた上で空所を埋めるような学習活動を行うことが有効であると考えている。

本単元で扱う教材は点字や視覚障害者に触れる教材である。しかし、このような内容に意識が集中すると、障害理解教育のような「かわいそう」「障害のある人の苦勞がわかった」といった感想に帰結してしまう恐れがある。これを避けるために、本単元ではまず導入として、ヨシタケシンスケの『みえるとかみえないとか』の読み聞かせを行なった。この意図は、「障害」という枠組みからではなく、例えば広瀬浩二郎という一人の人間を捉えることを意識させるためである。これはテキストに示されている筆者の主張に重なる部分である。

また、本時で行う筆者の経験と主張の関係性を読み解く学習活動では、テキストを読解することで「対象の論理」を解釈し、学習者がそれぞれ「主体の論理」を発揮しながらそのつながりを説明することが求められる。ここで現れる「主体の論理」は他

の児童にとっての〈他者〉であり、自身の考えとの相対化が必要となる。本教材においては、筆者が視覚障害の立場から「見る文化」と「さわる文化」という立場から、関係性を見直すことの必要性を主張している。テキストを読解することで「さわる文化」という〈他者〉を理解し、読み手の「見る文化」という立場が相対化される。このようなそれぞれの立場性を理解することで、「対象の論理」と「主体の論理」の往還が生まれ、より深い読解に進むことができると考える。

### 3 本単元の目標

- 文章全体の構成や内容の大体を意識し、情報と情報との関係について理解することができる。【知識及び技能】
- 段落相互の関係性に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例、筆者の経験の語りとの関係などについて、叙述を基に捉えることができる。【思考力・判断力・表現力等】
- 筆者の主張に対する自身の考えについて、経験や本文の内容を踏まえて整理し、考えることができる。【主体的に学習に取り組む態度】

### 4 単元計画（全8時間）

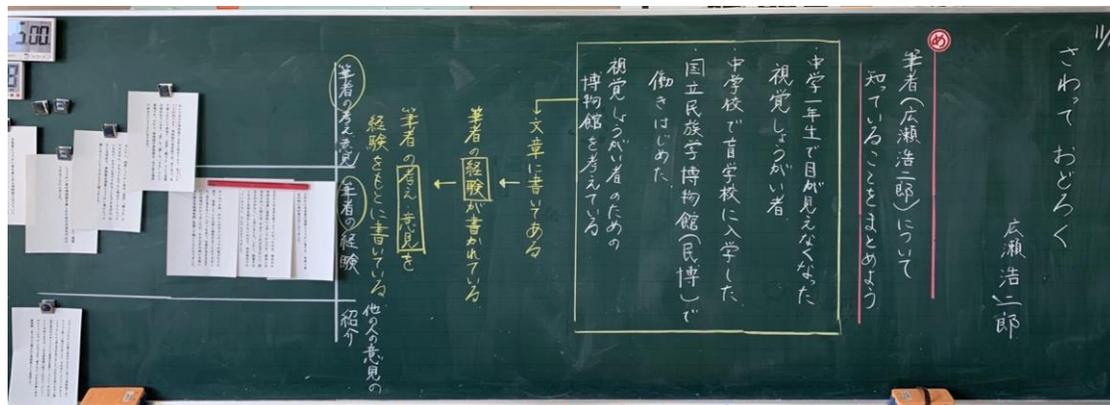
	活動内容	教師の働きかけ
第1次	①『みえるとかみえないとか』の読み聞かせを聞き、感想を交流する ・個人による考え方の違いや経験と考え方の結びつきを理解する	○作品を読んだ感想を自由に発言させる ○児童の発言と経験を結びつけて整理する
第2次	②「さわっておどろく」の題名から、その意味や本文の内容を想像する ③④「さわっておどろく」を読み、本文に筆者の経験や主張、客観的事実が組み込まれていることを理解する ⑤⑥筆者の経験と主張の関係を捉え、論理構成の意図やつながりを考える。	○児童の思考が見えるような構造的な板書を心がける ○児童の既有知識と教材から得られた新たな知識を統合するように整理する ○相手意識を持つことの必要性を示す
第3次	⑦⑧視覚障害の当事者が書いた異なる教材文を読み、その論理の違いを捉える	○2つの異なる文章を提示し、読み比べるための観点を用意する

## 5 授業の実際

### (1) 初発～「さわっておどろく」の読解

まず、「さわっておどろく」の初発から本文を読解した授業について取り上げる。

【図1 第2次の板書】



まず、本単元では「さわっておどろく」の題名から内容を類推し、「さわっておどろく」とはどのような状況で経験されることか意見を出し合った。さらに、「筆者（広瀬浩二郎）について知っていることをまとめてみよう」という発問から、筆者の情報を整理した。ここで児童は、本文の中に筆者に関する情報が多くあることに気づき、筆者の経験がこの文章の基盤にあることを理解した。

このテキストに出会うまで、児童は「広瀬浩二郎」という筆者の存在を知らなかった。しかし、テキストを読むことで「筆者が視覚障害の当事者であること」「国立民族学博物館で働いていること」などを知る。このような筆者の紹介が文章の構成にどのような意味があるのか考えることは、筆者の論理が強く表れている教材の読解には有効な手立てであると考えられる。

このような筆者や筆者の論理とテキストの関係性について理解を深めることで、児童は筆者の主張が筆者の経験を根拠に述べられたものであることに気づく。つまりこれは、「対象の論理」が筆者の経験に依拠していることへの気づきである。

さらに、本単元では、初発の段階では児童に全文を提示しなかった。提示しなかった文章は最後の段落であり、筆者の2つ目の主張と捉えることができる箇所である。「さわっておどろく」における筆者の2つの主張について、以下のように整理する。

主張①…「さわることによってわかるおもしろさ、さわらなければ分からない事実があることに目が見える人たちが気づいていない」こと、そしてこれに目が見える人が気づくことで「目が見える人と見えない人の関係性も変わってくるはず」である。

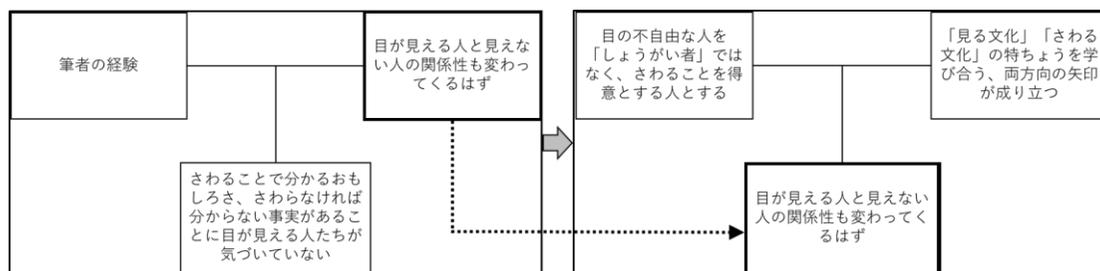
主張②…目が見える人と見えない人の関係が変われば『見る文化』『さわる文化』の

特ちょうを学び合う、両方向の矢印が成り立つ

主張②が提示されていないため、児童は主張①が本文全体の主張であると考えながら読解を進めている。その後、主張②が続いていることを伝え、主張①と主張②の関係性を考えさせた。

これにより児童は、主張①とテキストに書かれている筆者の経験の関係性を整理することができている。これに加えて、主張①が主張②の理由づけとなり、筆者の論を構成していることを読み取ることができた【図2】。

【図2 筆者の経験と主張の関係性の整理】

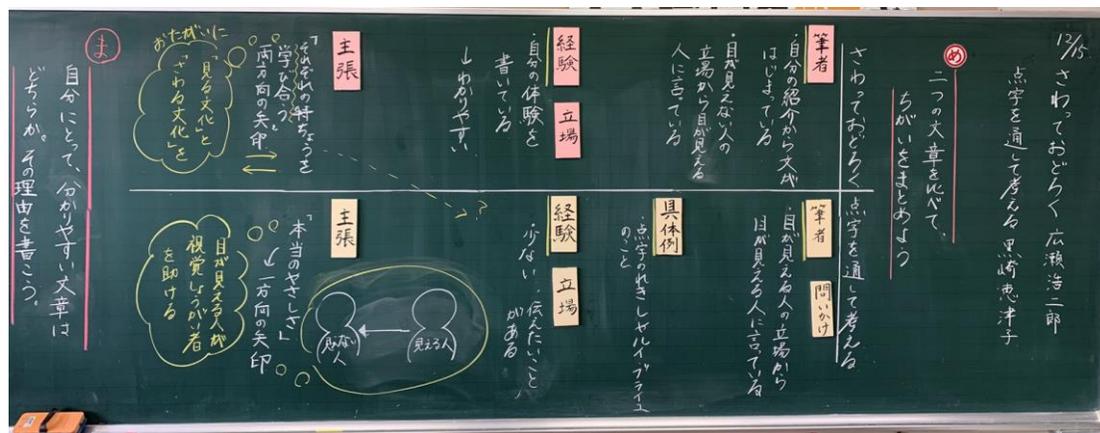


このような筆者の経験や立場と主張の結びつけを読むことは、他の教材の読解にも活かすことができる読みの観点であると考えられる。特に中学年以降では、筆者の立場と主張が密接に結びついた説明的文章が教科書に掲載されることも多いことから、「筆者の論理」を授業の中で扱うことに意義があると考えられる。

(2) 2つの教材の読み比べー「筆者の論理」の比較ー

第3次では、似た内容を扱っている他の教材を提示し、読み比べるという活動を行った。本単元では、「さわっておどろく」と「点字を通して考える」を読み比べ、その相違点について整理した。これにより、児童は「対象の論理」を吟味し、それぞれの「筆者の論理」がどのような経験や立場をもとに表れているのか考えることができた。

【図3 第3次の板書】



授業内では、児童から「筆者のこと」「書かれている具体例」「筆者の経験・立場」

「筆者の主張」が比較する観点として挙げられた。それぞれの観点から文章を読み返すと、児童は「点字を通して考える」の筆者は視覚障害者であるかどうかは書かれていないが、書き手の立場として読み手に近い、つまり、見える人の立場から主張がされていることに気がついた。また、「さわっておどろく」では、筆者が目が見える人と見えない人が互に関わることを「双方向の矢印」と表現していたのに対し、「点字を通して考える」の筆者は目が見える人が見えない人のことを理解しようとする意識を持つことが必要であると述べ、これを「本当のやさしさ」と表現している。

このような筆者の主張や記述の違いの根拠を、児童は筆者の立場の違いを根拠に説明した。「点字を通して考える」における主張は、目が見える立場から語られるものであり、この立場から「さわっておどろく」のような主張がなされても納得しにくいことなどを確認した。

また、「どちらの文章のほうがわかりやすいか」という問いをだし、意見を求めた。「さわっておどろく」を選んだ児童は「体験が書いてあると、自分が知らないことを知ることができる」「筆者のことがわかるから、伝わってくる感じがする」という意見を述べていた。一方、「点字を通して考える」を選んだ児童は「具体例が分かりやすい」「いろいろなことが書いてあるからいろいろなことから考えることができる」と述べた。このような問いを出す事により、児童は自らの「主体の論理」を働かせ、吟味すると考えられる。

## 6 おわりに

以上、「筆者の論理」を読む説明的文章の実践について取り上げた。この実践から見える「筆者の論理」を授業で扱うことの意義について整理する。

まず、テキストの読解の過程において筆者の立場を捉えることができる点である。筆者の立場を捉えることは、そのテキストに内在する論理を読解の対象にすることにつながる。これにより、筆者の主張を深めたり、テキストの構成について新たな視点を持ったりことができると考える。

次に、教材研究の視点として活用することができる点である。文学的文章の教材研究として筆者について触れることと同様に、説明的文章においても、その筆者の立場や考えを踏まえることは、テキスト外の論理も含んだ読解を可能にすると考えられる。

今後の課題としては、「筆者の論理」を活用することでもたらされる学びの系統性を考察することである。例えば、小学校段階で「筆者の論理」を読む活動を積み重ねることは、中学校や高校で学習する論説文などの読解にどのように影響するかなど、学年・校種をまたいだ系統性を視野に入れることも必要である。今後は、他の学年での実践の積み重ねるとともに、教材研究や指導法の開発を行っていきたい。